

Desarrollo de la competencia cívica desde experiencias de juego digitales: Visión internacional de los diseñadores de videojuegos

Development of Civic Competence through Digital Game Experiences: Perspectives of international videogame designers

*Desenvolvimento de competência cívica com jogos digitais:
A visão de designers internacionais de videojogos*

Dr. Jorge Oceja

Profesor

(Universidad de Cantabria y Universidad Internacional de Valencia)

<http://orcid.org/0000-0003-2377-9523>

España

Dra. Natalia González Fernández

Profesora Contratada Doctora

(Universidad de Cantabria)

<https://orcid.org/0000-0003-2377-9523>

España

Fecha de recepción: 13 de junio de 2019

Fecha de revisión: 3 de febrero de 2020

Fecha de aceptación: 8 de abril de 2020

Fecha de publicación: 1 de julio de 2020

Para citar este artículo: Oceja, J. y González Fernández, N. (2020). Desarrollo de la competencia cívica desde experiencias de juego digitales, *Icono 14*, 18 (2), 296-319. doi: 10.7195/ri14.v18i2.1416

Resumen

En un contexto en el que las tecnologías emergentes parecen fomentar la participación y colaboración de los ciudadanos, los videojuegos, cada vez más móviles y sociales, se presentan como un medio convergente cuyas posibilidades para el desarrollo de una ciudadanía crítica y democrática apenas han sido exploradas. Este trabajo recoge la visión de diseñadores de videojuegos de carácter cívico sobre la promoción de esta competencia desde experiencias de juego digitales. Se centra en el análisis de las posibilidades y limitaciones de los juegos, en posibles orientaciones para su diseño, en la interpretación de los distintos usos educativos tanto en contextos formales como informales y en la percepción que los propios diseñadores tienen de su rol profesional en la creación de estos productos. Tras un muestreo propositivo emergente, se realizaron entrevistas a diseñadores de referencia de Estados Unidos, Polonia y Bulgaria. Los resultados confirman las posibilidades que ofrecen las experiencias de juego para promover la competencia cívica siempre que atiendan a una serie de principios de diseño. Los diseñadores, además, identifican buenas prácticas en contextos de aprendizaje formales e informales y muestran su disposición a trabajar con otros agentes en la creación de experiencias educativas.

Palabras clave: Videojuegos; Competencia cívica; Experiencias de juego; Juegos serios; Diseño de juegos

Abstract

In light of the value emergent technologies seem to place on participation and collaboration, video games, more social and mobile than ever, have become a convergent media whose possibilities for developing critical and democratic citizenship have not been explored. This work collected the viewpoints of international videogame designers who have participated in the development of videogames of a civic nature, regarding the promotion of civic competence through this medium. In particular, it focused on the possibilities and limitations of the medium, suggestions for designing such experiences, the interpretation of several educational uses—in both formal and nonformal contexts—and the designers' perceptions of their professional role in the creation of these products. After the completion of emergent purposeful sampling, we conducted interviews with relevant game designers from the United States, Poland, and Bulgaria.

The results confirmed that game experiences could promote civic competence, provided they fulfilled several design principles. Designers also identified best practices in formal and nonformal educational contexts. Finally, they expressed their willingness to work with other agents in the creation of educational experiences.

Key Words: Videogames; Civic competence; Game experiences; Serious games; Game design

Resumo

Num contexto em que as tecnologias emergentes parecem incentivar a participação e a colaboração cidadã, os videojogos, cada vez mais móveis e sociais, são um meio de convergência cujas possibilidades para o desenvolvimento de uma cidadania crítica e democrática não foram ainda praticamente exploradas. Este trabalho reúne a visão de designers de videojogos cívicos sobre a promoção desta competência através de experiências com jogos digitais. Centra-se na análise das possibilidades e limitações dos jogos, em possíveis orientações para o seu design, na interpretação dos diferentes usos educacionais, tanto em contextos formais como informais, e na percepção que os próprios designers têm do seu papel profissional na criação desses produtos. Após uma amostragem intencional emergente, foram realizadas entrevistas com designers de referência dos Estados Unidos, Polónia e Bulgária. Os resultados confirmam as possibilidades oferecidas pelas experiências de jogo para promover a competência cívica, desde que atendam a uma série de princípios de design. Os designers também identificam boas práticas em contextos formais e informais de aprendizagem e mostram disponibilidade para trabalhar com outros agentes na criação de experiências educacionais.

Palavras chave: Videojogos; Competência cívica; Experiências de jog;, Serious games; Game design

1. Introducción

Aún desconocemos en qué medida algunas manifestaciones del desarrollo tecnológico (exposición a múltiples pantallas, uso de dispositivos móviles o la aparición de nuevas plataformas y herramientas de comunicación) van a promover un escenario de ciudadanía digital crítica o si, por el contrario, resultarán en individuos cada vez menos comprometidos con la sociedad.

Los videojuegos, un medio de medios en el que convergen cine, música, literatura e interactividad, se presentan, tanto por importancia (la industria mueve más de 10 billones de dólares al año [New Zoo, 2016]), como por la constante polémica alrededor de sus posibilidades educativas, como un producto cultural que es necesario estudiar.

En los últimos años, diversos autores han reflexionado sobre las posibilidades que ofrecen las experiencias de juego (en particular los videojuegos) para promover la competencia cívica (Carrubba, 2018; Coronado-Escobar & Vasquez-Urriago, 2014; Lugo Rodríguez & Melón Jareda, 2016). Ésta es definida por la Comisión Europea como “la competencia que prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática” (Comisión Europea, 2007, p. 16). Se trata una de las denominadas *competencias clave* (junto a otras como la comunicación en lengua materna o la competencia matemática, científica y tecnológica) y como tal, debería ser abordada a través de cualquier experiencia educativa (formal, informal y no formal) y en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida. En el ámbito europeo, el aprendizaje basado en competencias tiene su origen en trabajos de finales de los años 90 realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y en el análisis de las habilidades exigidas en el mundo laboral y que, por extensión, deberían de ser atendidas en el ámbito escolar. Una transición, en otras palabras, que iría desde los tradicionales *contenidos* hacia “paquetes multifuncionales y transferibles de conocimientos, capacidades y actitudes que todos los individuos necesitan para su desarrollo y realización personal, inclusión y empleabilidad”, tal y como señala la Comisión Europea (2007).

Hunicke, Leblanc y Zubek (2004) consideran que los dos actores más importantes en las mencionadas experiencias son los diseñadores y los jugadores. Varios estudios se han centrado en el primer colectivo analizando cuestiones tan diversas como la relación entre comportamientos violentos y videojuegos (Markey, Markey, & French, 2015), las razones que llevan a los individuos a permanecer en un juego (Neys, Jansz, & Tan, 2014) o las posibilidades de la gamificación para promover cambios comportamentales positivos (Choi, Noh, & Park, 2014). Sin embargo, tradicionalmente la investigación educ comunicativa ha infravalorado o ignorado la vi-

sión de los diseñadores de videojuegos. Como agentes responsables de los procesos de diseño y como colectivo particularmente creativo y con talento para generar narraciones transmedia, consideramos crítico escuchar su voz en el ámbito educativo.

Con este trabajo pretendemos conocer la visión de diseñadores con experiencia demostrada en la creación de productos de carácter cívico obteniendo, además, orientaciones prácticas para la creación de experiencias transformadoras. Dado que los productos de carácter cívico no son los más jugados y que muchas veces se circunscriben a la escena independiente (Cantano & Pérez, 2019), hemos de entender que localizar y acceder a sus diseñadores no es una tarea sencilla. Por ello, nos basamos en un trabajo previo realizado con 610 estudiantes universitarios en el que comprobamos que solo 10 de sus juegos favoritos podían considerarse susceptibles de promover la competencia cívica (Oceja y González-Fernández, 2020). Para confirmar tal extremo, se aplicó a todos los juegos mencionados por los estudiantes un sistema clasificatorio basado en los criterios de constitución (juegos completos vs. gamificación) (Deterding, Björk, Nacke, Dixon, & Lawley, 2013), ubicuidad (no ubicuos vs. ubicuos) (Montola, Stenros, & Waern, 2009), foco programático (formal vs. informal) (Coombs, 1985), complejidad (básico vs. avanzado) (Egenfeldt-Nielsen, Smith, & Tosca, 2016) y propósito principal (informar vs. entretener) (Bogost, Ferrari, & Schweizer, 2012). El presente estudio intenta visibilizar precisamente la opinión de los diseñadores responsables de dichos juegos: los simuladores *Sim City* y *GeoPolitical Simulator*, los juegos de estrategia *Age of Empires*, *Europa Universalis*, *RUSE* y *Trópico*, la aventura *This War of Mine*, el juego de rol *Kakfu* y los dos juegos de plataformas *Inside* y *Never Alone*.

A partir del trabajo con los diseñadores de algunos de estos juegos pretendemos dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué percepción tienen sobre las posibilidades y limitaciones de las experiencias de juego para promover la competencia cívica?
2. ¿Qué recomendaciones ofrecen estos profesionales para su diseño?
3. ¿Cómo interpretan los posibles usos educativos tanto en contextos formales como informales?

4. ¿Qué opinión tienen sobre su propio rol profesional y el de sus espacios laborales en la creación de estas experiencias?

2. Metodología

El presente estudio es de naturaleza cualitativa. El proceso desarrollado tiene un carácter principalmente inductivo con aportaciones y categorías que emergieron de los propios datos, en la línea de los análisis propuestos por la nueva inducción analítica (Sosa, 2019) y la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 2017). Aunque no sistematizamos el procedimiento con todos los protocolos que sugiere dicha teoría, sí que atendemos a algunas de sus características principales. Por ejemplo, combinamos una codificación abierta con una codificación axial posterior en la que establecemos relaciones jerárquicas entre las categorías. Asimismo, la construcción de estas categorías se ve influida por el método de comparación constante (Smith & McKeever, 2015) según el cual es necesario comparar los incidentes que van apareciendo en los datos con otros incidentes, estos con las categorías y, a su vez, las categorías con otras categorías. Por ejemplo, si observamos la primera red semántica (ver Figura 1) y revisamos la rama de la izquierda de arriba a bajo los diseñadores consideran que las experiencias de juego ofrecen una serie de *posibilidades* entre las cuales está la de generar *aprendizajes actitudinales* como, por ejemplo, la *empatía*. La decisión, por lo tanto, de codificar e interpretar como categoría el concepto *empatía* reside en un proceso emergente basado en las citas literales del discurso de los investigadores cuando, por ejemplo, D1 afirma que “*Los juegos proporcionan la posibilidad de ocupar distintos roles; al crear un juego desde otra perspectiva se contribuye a construir empatía y a introducir diferentes visiones del mundo*”.

El trabajo se basa en un muestreo propositivo (Martínez-Salgado, 2012) y, dado que se aprovechan resultados previos aportados por estudiantes universitarios, de oportunidad o emergente, aunque su utilización estaba considerada a priori. Para contactar con los diseñadores de los juegos mencionados (muchas veces a través de las compañías y las empresas distribuidoras), se utilizaron todos los medios disponibles: correo electrónico, llamadas, redes sociales, etc. Finalmente, se obtuvo la colaboración de Alan Gershenfeld (Diseñador de *Never Alone* y cofundador de Eline Media en Estados Unidos), Pawel Miechowski (Codiseñador y guionista de *This War*

of Mine en 11 Bit Studios en Polonia) y Bisser Dyankov (Codiseñador de la serie *Trópico* en Haenimont Games en Bulgaria).

Se diseñó una entrevista para ser administrada vía email con 8 preguntas abiertas agrupadas en torno a 4 grandes bloques: 1) Posibilidades y limitaciones de las experiencias de juego para la promoción de la competencia cívica, 2) Diseño de experiencias de juego, 3) Educación y experiencias de juego (contextos formales e informales) y 4) Papel de los diseñadores y los estudios en la creación de estas experiencias. Diversos autores (Hawkins, 2018; James, 2016) explican que las entrevistas administradas vía email ofrecen beneficios como la posibilidad de obtener respuestas de individuos alejados geográficamente y difíciles de localizar, o la posibilidad de dar a los entrevistados tiempo para la reflexión y el análisis.

Bloque 1. Experiencias de juego y competencia cívica. Posibilidades y limitaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué posibilidades y limitaciones cree usted que ofrecen las experiencias de juego para promover la competencia cívica? 2. Cuando piensa en la definición de competencia cívica que le hemos facilitado ¿Qué tipo de aprendizajes o cambios comportamentales cree que son más susceptibles de ser abordados a través de experiencias de juego?
Bloque 2. Diseño de experiencias de juego	<ol style="list-style-type: none"> 3. ¿Por qué cree que su juego ha tenido tal trascendencia? Piense en cuestiones como cuál fue su origen, el proceso, cómo se diseño, las razones por las que cree que los jugadores le otorgan esa importancia. etc. 4. Dado que la barrera entre las distintas experiencias de juego es cada vez más difusa ¿cómo cree usted que puede influir la aparición de nuevas formas de juego en la generación de experiencias que promuevan la competencia cívica?
Bloque 3. Experiencias de juego y educación. Contextos formales e informales	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Cuál es su opinión sobre los usos educativos de los videojuegos en contextos formales de aprendizaje? (escuela, instituto, universidad. etc.)? Piense en distintos usos como la utilización de juegos educativos, juegos comerciales bajo la supervisión del profesor, la posibilidad de que los alumnos diseñen sus propios juegos. etc. 6. ¿Y en el contexto aprendizaje informal (fuera de las instituciones educativas) y a lo largo de la vida, cuando los individuos deciden por sí mismos en qué experiencias de juego participan)?

MONOGRÁFICO

Bloque 4. Producción de experiencias. El papel de los diseñadores y los estudios	<p>7. ¿Qué papel cree usted que un estudio como el suyo puede tener de cara a la generación de experiencias que pudieran promocionar la competencia cívica? Piense en cuestiones como la viabilidad de los productos o la colaboración con otras instituciones.</p> <p>8. A nivel personal, ¿que cree que puede aportar y en que medida estaría interesado en colaborar con otros agentes para generar experiencias significativas?</p>
Otras cuestiones	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Desea añadir alguna otra cuestión?

Tabla 1: Estructura de la entrevista Diseñadores de Videojuegos (DV).

Siguiendo las indicaciones de Leung (2015), sometimos el guion de la entrevista a un juicio de expertos y para mejorar la interpretación de los resultados cualitativos los dos autores del trabajo analizamos los resultados de forma independiente (Saldaña, 2015).

Una vez confirmada la participación de cada diseñador, en el correo final, además de adjuntar la entrevista en formato .doc, siguiendo el criterio de verificación de los informantes (George & Apter, 2004), les comunicamos que en todo momento podrían acceder y modificar los datos, tanto la información suministrada, como la interpretación de la misma.

Para el juicio de expertos se seleccionaron 12 profesionales (8 mujeres y 4 hombres) que cumplieran los siguientes criterios: amplia experiencia profesional vinculada a tendencias emergentes en educación o a experiencias de juego, ser expertos académicos en tendencias emergentes o experiencias de juego y/o expertos académicos en métodos de investigación y evaluación en educación. La evaluación del instrumento fue muy favorable, valorándose de forma positiva tanto la estructura y adecuación a los participantes (el 16,7% la consideran buena y el 83.3% excelente), como la extensión del mismo (el 33.3% la consideran buena y el 66.7% excelente).

Tras el envío, el contenido de los correos fue trasladado al software para tratamiento cualitativo [ATLAS.ti](#) versión 1.6.0 para Mac, donde codificamos los datos en busca de conceptos relevantes (Tesch, 2013). Posteriormente, agrupamos los códigos para evitar solapamientos y los colapsamos en categorías estableciendo

relaciones entre las mismas. Finalmente, generamos diagramas en forma de árbol jerárquico para cada uno de los bloques.

3. Resultados

Las siguientes páginas muestran los resultados de las entrevistas realizadas a Alan Gershenfeld, Pawel Miechowski y Bisser Dyankov. Para referirnos a ellos utilizaremos las referencias D1, D2 y D3.

En el primer bloque, los participantes se centraron en las posibilidades y limitaciones de las experiencias de juego para promover la competencia cívica. Los diseñadores apuntaron que pueden ayudar a los jugadores a posicionarse en la piel de otros y por tanto modificar sus actitudes y valores hacia determinados colectivos (D1: *Los juegos proporcionan la posibilidad de ocupar distintos roles; al crear un juego desde otra perspectiva –la de los nativos indígenas de América del Norte– se contribuye a construir empatía y a introducir diferentes visiones del mundo*). Además, mencionaron beneficios de carácter procedimental, como la habilidad para tomar decisiones responsables (D1: *Los juegos ayudan a tomar decisiones significativas y a explorar las consecuencias de dichas acciones*) o la práctica de habilidades en escenarios sin riesgo (D3: *La interactividad de los juegos los convierte en un ideal “¿Que pasaría si?” donde se pueden ver los resultados de las acciones; por ejemplo, se invita a los jugadores a probar diferentes hipótesis políticas y ver los posibles resultados*). Sin embargo, también citaron algunas limitaciones como la influencia que puede tener el subjetivismo político de los diseñadores (D3: *La filosofía política de los desarrolladores se reflejará en el juego y es posible que el juego refleje una escuela de filosofía política, incluso sin que estos lo sepan*), o el hecho de que la jugabilidad de los productos tenga tanta o más importancia que la temática de los juegos (D2: *Es necesario tener en mente que los juegos hablan el lenguaje de los juegos y ese es la jugabilidad. Honestamente si la jugabilidad es aburrida no vas a convencer a nadie de ningún mensaje escondido en el juego*).

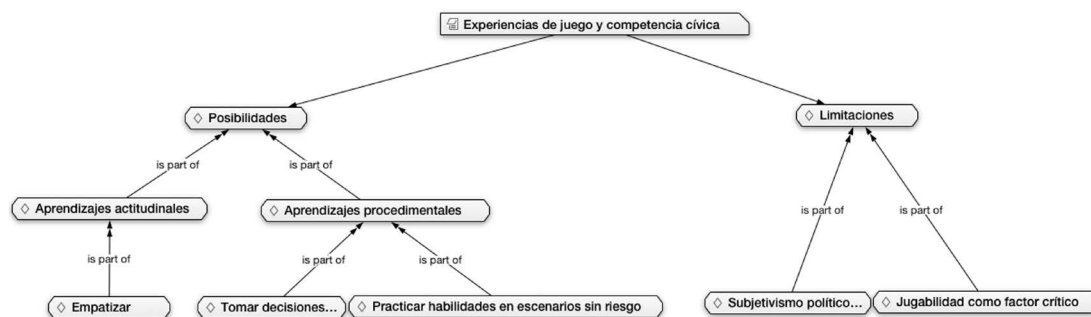


Figura 1: Red semántica para el bloque Experiencias de juego y competencia cívica.

En el segundo bloque, los diseñadores aportaron información sobre cómo diseñar estas experiencias. Hicieron referencia a elementos de diseño como la necesidad de ofrecer al jugador la posibilidad de ejecutar acciones y ver sus consecuencias (D3: *El jugador ha de poder tomar distintas decisiones y ver los resultados de esas acciones*) o la importancia de generar emociones como la sensación de desafío (D1: *Los juegos bien diseñados ofrecen un delicado equilibrio de desafío*) o de compañerismo (D1: *En general, los juegos-como-servicio que no terminan y que generan comunidades robustas, tienen mayores posibilidades de impacto*).

Aportaron, también, una serie de consideraciones que van más allá de la utilización de elementos concretos; mencionaron que los juegos son, ante todo, una creación artística y que sus posibilidades radican en la capacidad para emocionar (D2: *Los juegos son una forma de arte, por lo que puedes hablar de cualquier cosa y mientras ese arte conmueva a los jugadores, lo probarán. A nosotros nos gusta provocar la reflexión sobre distintos aspectos de la vida de la misma manera que puede buscarlo quien crea una película*). También se refirieron a la necesidad de promover la autonomía de los jugadores (D1: *Es necesario crear un equilibrio que mueva el interés del jugador para que pueda avanzar a su propio ritmo*) y a la conveniencia de adaptarse a contextos específicos (D1: *Diseñar juegos requiere una profunda comprensión del contexto donde se van a implementar*). Asimismo, apuntaron la necesidad de que las experiencias faciliten una retroalimentación equilibrada y constante (D1: *El jugador ha de poder repetir acciones a partir de un feedback abundante del propio juego, de otros jugadores, mentores y comunidades*).

También reconocieron la influencia que pueden tener las formas de juego emergentes como los juegos basados en realidad virtual (D3: *Imagino que alguna vez tendremos algo tipo “Artilería para Wall Street”, en la que simularemos pelearnos con la policía*), los juegos ubicuos (D1: *Creo que los juegos de rol en vivo tienen un gran potencial para añadir energía a programas cívicos que ya existen como el Model UN*), o las experiencias transmedia (D2: *Creo que cuanto más espacio creativo tengamos, más fácil será diseñar experiencias para promover la competencia cívica. El ampliar y derribar fronteras sólo puede ayudar*).

Finalmente, a partir de sus propios juegos, ejemplificaron la necesidad de superar tabúes creando productos basados en el humor (D3: *La gente recuerda Trópico por su humor, ya que permitía jugar con muchos tabús y muchas cuestiones delicadas que serían imposibles de abordar de una forma más seria*), las relaciones intergeneracionales y la transmisión oral (D1: *Never Alone explora por qué ciertas historias se han transmitido durante miles de años, intentando llevar esto al nuevo medio que son los juegos*) o la exposición al sufrimiento humano (D2: *Nuestro juego en cierta medida rompió el tabú de no mostrar el sufrimiento de la población civil en una guerra*).

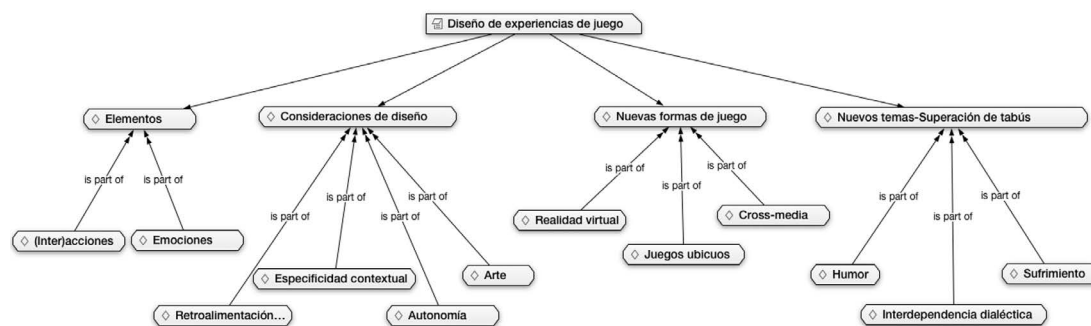


Figura 2: Red semántica para el bloque Diseño de experiencias de juego.

A continuación, los entrevistados se centraron en los dos contextos concretos en los que pueden ocurrir las experiencias de juego y aprendizaje: el ámbito formal y el informal. Confirmaron que existen ciertas limitaciones en el uso que tradicio-

MONOGRÁFICO

nalmente se ha hecho de los juegos en contextos reglados. Afirmaron, por ejemplo, que la adquisición de juegos por parte de los centros puede resultar costosa (D1: *Si el colegio realiza una inversión en un juego, idealmente ha de equilibrarse -precio del software, instalación, formación, integración, etc.- ha de distribuirse y aprovecharse entre las distintas clases y cursos*). Explicaron también que los profesores (y otros agentes) muchas veces no tienen las destrezas para usarlos de forma productiva (D2: *No sabemos como enseñar a estos chicos*). También se hizo referencia a una cuestión más pragmática: muchos de los juegos utilizados en contextos formales no tienen la calidad necesaria (D3: *Los videojuegos educativos realmente no se valoran de forma objetiva. No son adquiridos por quienes los juegan y, por lo tanto, sufren de la filosofía de becas de la UE, donde el objetivo parece más garantizar la existencia de becas que hacer buenos juegos*). No obstante, mencionaron que pueden crearse juegos educativos de calidad (D1: *iCivics –a quien ayudamos-, se ha extendido porque redujo la distancia con los profesores y cubría material de los distintos grados*), aunque como desarrolladores de juegos comerciales, reivindicaron especialmente las posibilidades de estos productos (D2: *Creo que los juegos comerciales tienen un gran futuro en los procesos educativos pero aún no lo hemos descubierto*).

También se hizo referencia a cómo el diseño de juegos por los propios estudiantes puede contribuir a desarrollar el aprendizaje basado en proyectos (D1: *Las metodologías basadas en el diseño promueven distintas formas de aprendizajes prácticos y basado en proyectos*) y una forma global de pensar a través de procesos complejos. (D1: *Cuando queremos que un niño haga un juego sobre un determinado tema, el impacto está en el proceso complejo que desarrolla, guiado por el profesor, más que en el resultado final*).

Señalaron también que el papel del profesor es fundamental y que ha de generar un proceso dialógico a la hora de utilizar la experiencia de juego (D2: *Creo que los juegos son una herramienta más, como un libro de texto y si tienes un mal profesor simplemente usará esa herramienta bien o mal, mientras que un buen profesor va a ser capaz de empujar a los alumnos usando realmente cualquier herramienta*). Finalmente, señalaron la importancia de la dimensión social (D1: *Creo que hay una oportunidad para los juegos móviles y sociales donde el progreso del juego esté*

asociado a un compromiso cívico con el mundo real, con la participación de agentes locales y validación y check-in móviles).

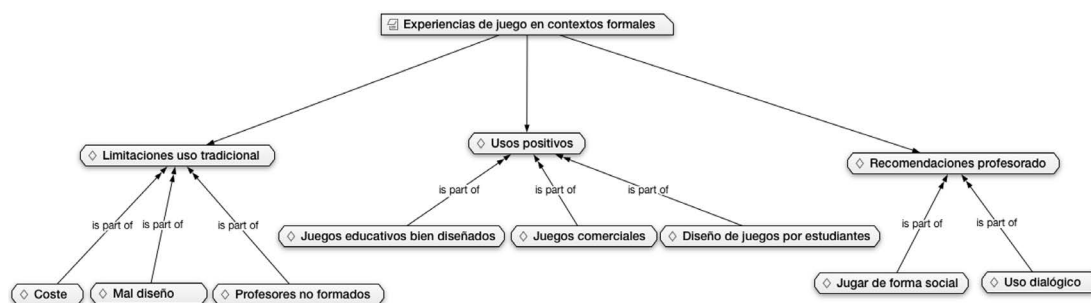


Figura 3: Red semántica para el bloque *Experiencias de juego y educación* (Contextos formales) con la información obtenida de los diseñadores.

Posteriormente, aportaron información sobre el aprendizaje en contextos informales, donde los jugadores eligen a qué y cuándo jugar. En primer lugar, mencionaron la necesidad de generar y consolidar comunidades para lograr experiencias satisfactorias (D2: *Creo que el éxito se basa en el entorno y en la comunidad*). Además, señalaron cómo la abundancia de productos hace necesario atender la comunicación y el marketing (D1: *Es muy difícil destacar con todo el ruido existente y conseguir que los jugadores dediquen su tiempo o dinero a nuestros productos. En los últimos años he visto miles de compañías aparecer y desaparecer al no ser capaces de competir con el resto de opciones de entretenimiento disponibles*).

No obstante, los diseñadores ejemplificaron con sus propios juegos la posibilidad de encontrar un hueco en el mercado, tal y como ha ocurrido con *This War of Mine* (D2: *Nuestro juego, se ha diseñado para ser una experiencia personal [...] y se centra en los aspectos humanos que rodean a la guerra*), *Trópico* (D3: *Nuestro acercamiento desenfadado ha ayudado a superar algunos tabús y dar la opción a los jugadores de probar cómo es, no sólo ser un gobernador democrático y benevolente, sino también un dictador opresivo y malvado*) y *Never Alone* (D1: *Never Alone ha introducido visiones del mundo alternativas, lo cual es una base fuerte para generar un discurso cívico*).

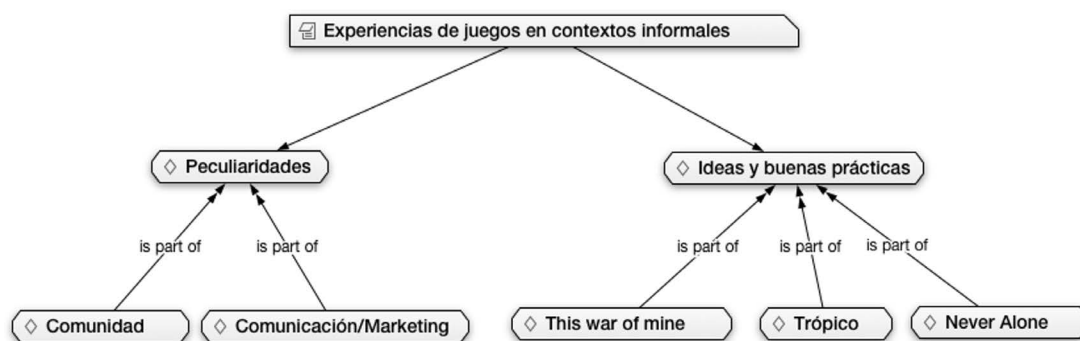


Figura 4: Red semántica para el bloque *Experiencias de juego y educación* (Contextos informales) con la información obtenida de los diseñadores.

El último bloque se articuló en torno al papel que pueden tener los diseñadores y los estudios de videojuegos en el desarrollo de experiencias de carácter cívico. Los entrevistados hicieron referencia a algunas dificultades como los riesgos derivados de equipos que no estén altamente cualificados (D1: *Algunos riesgos podrían disminuirse seleccionando equipos con experiencia en las distintas plataformas/géneros, un historial comercial comprobable y una visión sólida del equilibrio impacto/entretenimiento, así como capacidad editorial y para establecer colaboraciones*). También mencionaron dificultades concretas vinculadas a la financiación (D1: *Los dólares de origen filantrópico parece que se están destinando a compañías con posibilidades de convertirse en sostenibles y autosuficientes*) o a cuestiones burocráticas (D3: *Las limitaciones burocráticas se están convirtiendo en algo sin sentido: el tiempo que lleva al EU Media Program responder a una solicitud es tan largo que hace que cuando se ha aprobado el juego esté ya obsoleto*).

Algún diseñador mencionó la posibilidad de contribuir gestionando y localizando talento (D1: *Mi interés es construir alianzas y metodologías para encontrar talento y pasión*) y se refirieron frecuentemente a su profesión y a la capacidad que tienen para diseñar juegos (D2: *Podemos contribuir haciendo juegos buenos y honestos; manteniendo un equilibrio que nos permita hacer llegar mensajes trascendentes. Encuentro que el lograr experiencias significativas es algo que me empuja a continuar. Me encanta y quiero seguir haciéndolo hasta que esté cansado o me muera*). Por último, los diseñadores constataron que existen posibilidades de colabo-

ración con otros agentes (D1: *Todos nuestros proyectos tienen un carácter inclusivo y en ellos participan investigadores y académicos, organizaciones filantrópicas, la administración pública y startups*).

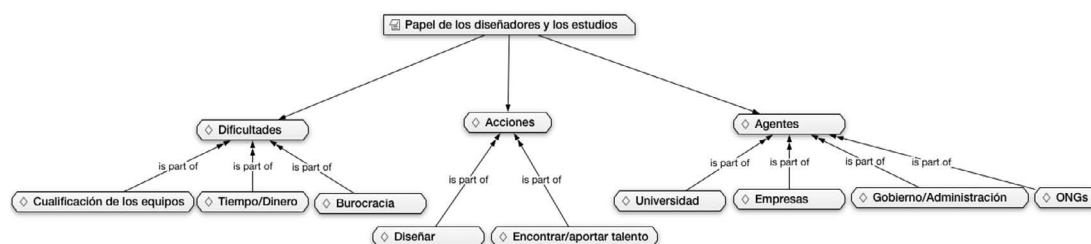


Figura 5: Red semántica para el bloque Producción de experiencias (Papel de los diseñadores y los estudios) a partir de la información obtenida de los diseñadores.

Discusión

Los diseñadores se muestran optimistas respecto a las posibilidades de los videojuegos, en particular para generar aprendizajes actitudinales y procedimentales de carácter cívico, coincidiendo con las aportaciones de distintos autores que subrayan el poder de las experiencias de juego para fomentar valores y habilidades procívicas (Dalisay, Kushin, Yamamoto, Liu, & Skalski, 2015; Ocea & González-Fernandez, 2017; Saldanha, Pinto, & Ferreira, 2018). Esta aportación es importante ya que, tradicionalmente, los videojuegos se han utilizado para promover aprendizajes de carácter conceptual, cuando la competencia cívica incluye, además, una dimensión vinculada a los comportamientos y a los valores (Comisión Europea, 2007). Los diseñadores mencionan, como ejemplo más evidente, la empatía (en la línea de lo apuntado por autores como Blot [2017]), ya que los juegos permiten asumir distintas identidades y ponerse en el lugar de otros (D3: *Permiten adoptar distintos roles*).

También señalaron que pueden ser útiles para practicar habilidades en escenarios sin riesgo (D1: *Los jugadores pueden testar diferentes hipótesis políticas y comprobar los resultados*) en la línea de lo indicado por Gee (2014) y para tomar decisiones res-

MONOGRÁFICO

pensables (votar, consumir de forma responsable, etc.) como indica Sanfey (2007). Una de las características apuntadas (la idoneidad para resolver problemas sociales complejos y ayudar a practicar habilidades en escenarios sin riesgo), podría ser útil para promover indicadores incluidos en la competencia cívica por la Comisión Europea tales como la capacidad de negociar inspirando confianza, comunicarse de forma constructiva o la mencionada toma de decisiones. Por otro lado, la mención de la influencia de los posicionamientos políticos debería recordarnos, en la línea apuntada por Deterding (2011), que ningún diseño es neutral y que todos llevan implícitos un componente ideológico. A su vez, la importancia otorgada a la jugabilidad y a la calidad del juego (D1: *La cuestión es hacer los juegos lo suficientemente buenos como para atraer a la gente*) nos recuerda que, por muy bienintencionados que sean determinados productos, éstos no resultarán motivadores para a los jugadores si están mal diseñados (Egenfeldt-Nielsen et al., 2016).

Al sugerir orientaciones sobre cómo diseñar experiencias concretas, los participantes apuntaron la necesidad de incluir acciones significativas y de permitir al jugador experimentar emociones como la camaradería, el desafío o el descubrimiento en la línea de lo apuntado por distintos autores (Hamari et al., 2016; Zagalo, Carvalho, & Araújo, 2016). D3, por ejemplo, mencionó que *“Los desafíos han de estar presentes e irse incrementando de forma drástica”*.

Se mencionó la importancia de otorgar un feedback equilibrado y la conveniencia de adaptar las experiencias a los contextos de los sujetos tal y como sugieren Brookes y Moseley (2012). Esto implica que, si queremos promover la capacidad de participación en el ámbito público, debemos considerar acciones reales y, sobre todo viables, que los jugadores puedan ejecutar en su día a día. Se mencionó la necesidad de potenciar la autonomía del jugador y, coincidiendo con otras aportaciones (Costikyan, 2013; Jenkins, 2005; Schell, 2014), se subrayó la importancia de la dimensión artística en el proceso de diseño para emocionar a los jugadores de una manera similar a la que ocurre en otras artes plásticas y visuales (D2: *Queremos transformar el pensamiento de las personas como hacen otros creadores*)

Además, se mencionó la relevancia que tendrán las formas emergentes de juego (D2: *Será mejor cuanto más espacio tengamos para estas formas*), en particular los

juegos ubicuos (Montola et al., 2009) y las experiencias cross-media o transmedia (McGonigal, 2004), que combinen lenguajes y medios de distinto tipo, no exclusivamente digitales. Este tipo de productos, presentes originalmente en el ámbito cinematográfico, televisivo o literario (Scolari, Jiménez, & Guerrero, 2012), han trascendido dichos espacios, apareciendo incluso, tal y como apunta Costa (2014), en el ámbito empresarial. El éxito comercial de experiencias geolocalizadas como *Ingress* o *Pokemon*, o la aparición de productos híbridos, a medio camino entre distintos medios como *Device6* de la compañía Simogo, parecen confirmar la importancia de estas nuevas formas de juego. Los diseñadores apuntaron también la necesidad de superar tabúes en torno a los temas y tonos de los juegos. En el difícil equilibrio entre convencionalidad y creatividad apuntado por Tschang (2007), creemos que el éxito de los productos que ellos representan (*This War of Mine* y su visión del sufrimiento civil, *Trópico* y la mirada satírica de los sistemas dictatoriales o *Never Alone* y su reivindicación de la tradición oral y la interdependencia generacional) son un ejemplo de cómo miradas innovadoras pueden ser viables incluso en contextos comerciales.

En relación al uso de experiencias de juego en contextos educativos reglados, confirmaron que el uso tradicional no ha sido positivo debido al mal diseño de la mayoría de productos y a las carencias formativas de los profesores, coincidiendo con lo apuntado por Hanghøj y Brund (2010). De hecho, estudios realizados en España (Almerich, Suárez, Orellana, & Díaz, 2010) han demostrado que el nivel de competencia y conocimiento del profesorado en nuevos medios, correlaciona de forma positiva con sus competencias pedagógicas. Estas carencias formativas serían, precisamente, la causa de que los docentes no hayan promovido formas de juego sociales (más allá de experiencias concretas como las desarrolladas por González & Izquierdo [2011]), ni las situaciones dialógicas necesarias para explotar el potencial del medio.

Curiosamente, mencionaron que la adopción de un modelo educativo basado en juegos, en particular la adquisición de los mismos, podría suponer costes elevados para los centros. La limitada penetración de modelos escalables basados en juegos, más allá de los colegios e institutos participantes en el proyecto Quest to Learn de Nueva York, podrían confirmar este extremo. Sin embargo, señalaron también que existe un amplio

margen para realizar un uso positivo de los juegos educativos (D1: *Existen posibilidades siempre que se comprendan los contextos en los que son implementados*). Éste puede darse a través de juegos educativos bien diseñados (Dragon Box es un ejemplo), el uso de juegos comerciales desde una perspectiva sociocultural -experiencias como el periodismo de videojuegos en el aula de Hanghøj y Meyer puede ser una referencia (2010)- y, especialmente, el diseño de experiencias de juego por parte de los propios estudiantes (Fullerton, 2018). Aunque los juegos estrictamente educativos han recibido muchas críticas debido a la simplicidad de sus enfoques, estas aportaciones nos llevan a reconsiderar sus posibilidades siempre que estén bien diseñados.

Especialmente relevantes fueron las consideraciones sobre los contextos informales de aprendizaje. Coincidiendo con distintos autores (Reng, Schoenau-Fog, & Kofoed, 2013), los diseñadores indicaron que una de las prioridades ha de ser la creación de comunidades atendiendo para ello a cuestiones de comunicación y marketing (D2: *La gente, sobre todo, juega a lo que otra gente de confianza les dice que jueguen*). Ejemplos exitosos como el universo *Pokemon* o los *Amiibos* de Nintendo, podrían confirmar esta visión.

Finalmente, comprobamos que los diseñadores desean colaborar de forma activa con otros agentes a pesar de las trabas burocráticas y económicas con las que se encuentran y que han sido recogidas, de hecho, en distintos medios de comunicación (Tahir, 2010). Señalaron también la necesidad de trabajar en equipos altamente cualificados (cuestión apuntada por la prensa especializada [Barnes, 2010]), lo que enlaza con una constante como es la necesidad de optimizar el talento de las compañías. En este sentido, queda claro que los diseñadores están dispuestos a aportar su profesionalidad y creatividad para trabajar de forma multidisciplinar con otros agentes como ONGs, empresas, escuelas, o administraciones (D1: *Realmente amo trabajar con otros en la creación de experiencias significativas. Es algo que me mueve*). Estos modelos colaborativos, en los que distintos perfiles trabajan de forma conjunta en la creación de experiencias, parecen ser los más eficaces de cara a crear juegos de calidad (Duncan, Hieftje, Culyba, & Fiellin, 2014). Como investigadores educativos, creemos que la disposición que muestran los diseñadores para trabajar con expertos del ámbito académico es particularmente interesante y de hecho esperamos, en próximos estudios, confirmar que esta voluntad es recíproca.

Conclusiones

Los diseñadores consideran que las experiencias de juego ofrecen grandes posibilidades para la promoción de la competencia cívica al facilitar la adquisición de aprendizajes actitudinales y procedimentales, siempre que sigan unos principios de diseño. En particular, expresan la importancia de atender a las emociones de los jugadores y proponerles la realización acciones significativas. También, que los juegos ofrezcan una retroalimentación rica en contextos comprensibles, promoviendo su autonomía y entendiendo que estos productos son una forma de arte. Señalan, además, la necesidad de diseñar formas emergentes de juego sin miedo a abordar temáticas sensibles.

Resulta interesante comprobar que, desde su óptica, los juegos ofrecen posibilidades en contextos formales, utilizando distintos productos bajo una perspectiva dialógica y social (juegos educativos bien diseñados, juegos comerciales o diseño de juegos por parte de los estudiantes), pero también en el ámbito informal, algo que ilustraron a través de sus propias creaciones.

Finalmente expresaron, más allá de algunas dificultades burocráticas, su disposición a colaborar con otros agentes (universidades, empresas o administraciones) haciendo lo que mejor saben hacer: diseñar.

La visión de los diseñadores de videojuegos recogida en este trabajo muestra la confianza de dicho colectivo en las posibilidades educativas de este producto cultural; un producto en el que convergen distintos medios y lenguajes y que, como apunta Raessens (2006), es particularmente representativo de la ludificación de la cultura que caracteriza el momento histórico que ocupamos.

Aunque esta confianza en las posibilidades educativas de los videojuegos es compartida por investigadores y estudiantes (Oceja, 2017), los datos indican que sólo una alfabetización en medios, en general, y en juegos, en particular, va a permitir a los docentes explotar todo su potencial didáctico. Esperamos ver en los próximos años recursos didácticos y programas educativos que atiendan estas necesidades y que ayuden los docentes a crear experiencias educativas transformadoras y sostenibles en el tiempo.

Referencias

- Almerich, G., Suárez, J. M., Orellana, N., & Díaz, M. I. (2010). La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=283321938003>
- Barnes, B. (26 de marzo de 2010). Talent Agents for Video Game Creators. *The New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/2010/03/27/technology/27agent.html>
- Blot, A. (2017). *Exploring games to foster empathy* (Master's thesis, Malmö University). Recuperado de <http://muep.mau.se/handle/2043/24479>
- Bogost, I., Ferrari, S., & Schweizer, B. (2012). *Newsgames: Journalism at play*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Brookes, S., & Moseley, A. (2012). Authentic contextual games for learning. En N. Whetton & A. Moseley (Eds.), *Using Games to Enhance Learning and Teaching: A Beginner's Guide* (pp. 91–107). New York, NY: Routledge.
- Cantano, A. C. M., & Pérez, H. L. (2019). La educación en valores en el aula de Secundaria a través del videojuego «Life is Strange». *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 313, 23-29.
- Carrubba, L. (2018). El videojuego como dispositivo tecnopolítico. El caso de “Juegos del Común”. *ICONO14. Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 16(1), 212–237. <http://orcid.org/0000-0002-1738-5352>
- Choi, J., Noh, G.-Y., & Park, D.-J. (2014). Smoking Cessation Apps for Smartphones: Content Analysis With the Self-Determination Theory. *Journal of Medical Internet Research*, 16(2), 44. <https://doi.org/10.2196/jmir.3061>
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia Europeo*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Coombs, P. H. (1985). *The world crisis in education: the view from the eighties*. Oxford, UK: University Press.
- Coronado Escobar, J. E., & Vasquez Urriago, A. R. (2014). Gamification: an effective mechanism to promote civic engagement and generate trust? En E. Estevez, M. Janssen y L. Soares (Eds.), *Proceedings of the 8th International Conference*

- on Theory and Practice of Electronic Governance* (pp. 514–515). Guimaraes, Portugal: ACM
- Costa C. (2014). Transmedia Storytelling, an ally of Corporate Communication. *Comunicación y Sociedad*, 27(3).
- Costikyan, G. (2013). *Uncertainty in games*. Cambridge, MA: MIT Press
- Dalisay, F., Kushin, M. J., Yamamoto, M., Liu, Y.-I., & Skalski, P. (2015). Motivations for game play and the social capital and civic potential of video games. *New Media & Society*, 17(9), 1399–1417. <https://doi.org/10.1177/1461444814525753>
- Deterding, S., Björk, S. L., Nacke, L. E., Dixon, D., & Lawley, E. (2013). Designing gamification: creating gameful and playful experiences. En W. Mackay (Ed.), *CHI'13 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems* (pp. 3263–3266). París, Francia: ACM.
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification. Using Game-design Elements in Non-gaming Contexts. En D. Tan, B. Begoie y W. Kellog (Eds.), *CHI '11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2425–2428). New York, NY: ACM. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
- Duncan, L. R., Hieftje, K. D., Culyba, S., & Fiellin, L. E. (2014). Game playbooks: Tools to guide multidisciplinary teams in developing videogame-based behavior change interventions. *Translational Behavioral Medicine*, 4(1), 108–116.
- Egenfeldt-Nielsen, S., Smith, J. H., & Tosca, S. P. (2016). *Understanding Video Games: The Essential Introduction*. London: Routledge.
- Fullerton, T. (2008). *Game Design Workshop: A Playcentric Approach to Creating Innovative Games*. CRC Press.
- Gee, J. P. (2014). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. Second Edition*. Hampshire, UK: Macmillan.
- George, M., & Apter, A. J. (2004). Gaining insight into patients' beliefs using qualitative research methodologies. *Current Opinion in Allergy and Clinical Immunology*, 4(3), 185–189.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Routledge.
- González, C. S. G., & Izquierdo, F. B. (2011). Videojuegos educativos sociales en el aula. *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 9(2), 59–83. <https://doi.org/10.7195/ri14.v9i2.46>

MONOGRÁFICO

- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170–179.
- Hanghøj, T., & Brund, C. E. (2010). Teacher roles and positionings in relation to educational games. En B. Meyer (Ed.), *Proceedings of the 4th European Conference on Games Based Learning* (pp. 116–122). Copenhagen, Dinamarca: ACI.
- Hanghøj, T., & Meyer, B. (2010). How to Study Something That Does not (yet) Exist: Making Design Interventions With Learning Games. In *Proceedings of the 4th European Conference on Games-Based Learning* (p. 123). Copenhagen, Dinamarca: ACI.
- Hawkins, J. E. (2018). The Practical Utility Suitability of Email Interviews in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 23(2), 493–501.
- Hunicke, R., Leblanc, M., & Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. En D. Fu y J Orkin (Eds.), *Proceedings of the Challenges in Games AI Workshop, 19th National Conference of Artificial Intelligence* (pp. 1–5). Menlo Park, CA: AAAI Press.
- James, N. (2016). Using email interviews in qualitative educational research: creating space to think and time to talk. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(2), 150–163.
- Jenkins, H. (2005). Games, the new lively art. En J. Raessens y J. Goldstein (Eds.), *Handbook of Computer Game Studies* (pp 175–189). Cambridge, MA: MIT Press
- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), 324–327. <https://doi.org/10.4103/2249-4863.161306>
- Lugo Rodríguez, N., & Melón Jareda, M. E. (2016). Juegos de realidad alternativa para la educación cívica. Elementos de diseño: narrativa, juego y discurso. *Commons. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 5(2).
- Markey, P. M., Markey, C. N., & French, J. E. (2015). Violent video games and real-world violence: Rhetoric versus data. *Psychology of Popular Media Culture*, 4(4), 277.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3). Recuperado de <http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a06>

- McGonigal, J. (2004). *Alternate Reality Gaming: Life imitates ARG* (Informe para la MacArthur Foundation Board of Directors). Recuperado de <http://www.avantgame.com/McGonigal%20ARG%20MacArthur%20Foundation%20NOV%2004.pdf>
- Montola, M., Stenros, J., & Waern, A. (2009). *Pervasive Games: Theory and Design*. Burlington, MA: Kaufmann
- Neys, J. L. D., Jansz, J., & Tan, E. S. H. (2014). Exploring persistence in gaming: The role of self-determination and social identity. *Computers in Human Behavior*, 37, 196–209. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.047>
- Oceja, J. (2017). Diseño de experiencias de juego para la promoción de la competencia cívica. (Tesis doctoral, Universidad de Cantabria, Santander, España). Recuperada de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/12426>
- Oceja, J., & González-Fernández, N. (2017). Classification of game experiences to promote civic competence in the context of informal learning. In M. Pivec and J. Grundler (Eds.), *European Conference on Games Based Learning* (p. 480-487). Graz, Austria: ACI.
- Oceja, J., & González-Fernández, N. (2020). Estudiantes universitarios y videojuegos: Cultura del medio percibida, uso y preferencias en función del género. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4181>
- Raessens, J. (2006). Playful identities, or the ludification of culture. *Games and Culture*, 1(1), 52–57.
- Reng, L., Schoenau-Fog, H., & Kofoed, L. B. (2013). *The motivational power of game communities-engaged through game jamming*. Trabajo presentado en Foundations of Digital Games, Creta: Grecia. Recuperado de http://www.fdg2013.org/program/workshops/papers/GGJ2013/ggj13_submission_2.pdf
- Saldanha, L., & Pinto, M., & Ferreira, P. (2018). Unmanned: dimensão cívica e política de um videojogo. *Revista Lusófona de Educação*, (40), 181-197. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958005013>
- Saldaña, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE.
- Sanfey, A. G. (2007). Social Decision-Making: Insights from Game Theory and Neuroscience. *Science*, 318(5850), 598–602. <https://doi.org/10.1126/science.1142996>

MONOGRÁFICO

- Schell, J. (2014). *The Art of Game Design: A Book of Lenses*. Boca Ratón, FL: CRC Press.
- Scolari, C. A., Jiménez, M., & Guerrero, M. (2012). Narrativas transmediáticas en España: cuatro ficciones en busca de un destino cross-media/Transmedia Storytelling in Spain: four fictions searching for their cross-media destiny. *Comunicación y sociedad*, 25(1), 137.
- Smith, S. M., & McKeever, E. (2015). Using constant comparison as a method of analysis in entrepreneurship research. En H. Neergaard & C.M Leitch (Eds.), *Handbook of qualitative research technique and analysis in entrepreneurship* (pp. 52-74). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Sosa, A. (2019). Analytic Induction as a Sociological Method From a Historical Perspective. *Cinta de Moebio*, 64, 11-30. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000100011>
- Tahir, T. (2010). The irresistible rise of academic bureaucracy. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/education/2010/mar/30/academic-bureaucracy-rise-managers-higher-education>
- Tesch, R. (2013). *Qualitative Research: Analysis Types and Software*. London, UK: Routledge.
- Tschang, F. T. (2007). Balancing the tensions between rationalization and creativity in the video games industry. *Organization Science*, 18(6), 989-1005.
- Zagalo, N., Carvalho, A. A., & Araújo, I. (2016). Elementos do design de videojogos que fomentam o interesse dos jogadores. *Revista ESC-Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 169-190.



Esta obra está bajo una licencia de [Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).